

PLANIFICACIÓN ARGUMENTADA, METAHABILIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL

PEREZ, XÓCHITL

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

El docente hoy en día se encuentra sujeto a nuevos paradigmas educativos, lo cual involucran en su formación inicial competencias que lo lleven a desarrollarse con calidad en las sociedades del conocimiento del siglo XXI, las cuales contemplan competencias docentes de índole didácticas, de gestión, planificación, investigación, etc., que permitirán fortalecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento, generar diferentes tipos de aprendizajes y ambientes, propiciar una evaluación formativa, acciones que se contempla y se organizan sistemáticamente en una planificación. Dentro del este proceso de planificación tenemos la argumentación de la misma, se pretende reconceptualizar el binomio enseñanza aprendizaje como proceso que lleva anclado la investigación y sistematización de la práctica a partir de la práctica misma. Para ello es indispensable que el docente desarrolle ciertas competencias que implican pensamientos de nivel complejo las cuales se denominan metahabilidades. Las metahabilidades son la combinación de varias competencias que involucran la argumentación, descripción, reflexión, indagación, análisis, identificación entre otras, que nos llevan a dar sentido a nuestra práctica docente para transformarla y llegar a niveles de eficiencia y eficacia que poco a poco logren los índices de calidad que el sistema educativo pretende desarrollar en nuestro país.

La presente investigación se realiza para la obtención del grado de doctorado en formación docente, tiene el objetivo de investigar ¿cómo se desarrollan la metahabilidad intelectual de la argumentación en el estudiante normalista durante el trayecto de práctica profesional? La metodología a trabajar es la cualitativa basada en el estudio de casos.

Metahabilidades - Argumentación - Formación Inicial - Trayecto de Práctica Profesional - Planeación Argumentada

Introducción

Los procesos formativos que ofrece la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) a sus estudiantes se pueden dividir en los siguientes ámbitos para un análisis centrado en torno a los sujetos y el contexto interno de los estudiantes normalistas, los maestros formadores de formadores, el currículum y las escuelas de

práctica profesional. Para construirlo se utilizaron como instrumentos los registros de práctica y entrevistas a los estudiantes y docentes. Los elementos mencionados son piezas claves y fundamentales en la formación del futuro docente y si uno de ellas no cumple su función formativa con los mejores niveles de concreción se ve de manifiesto tanto en el logro del perfil de egreso del estudiante como en los índices de calidad que ofrece esta escuela formadora, no sólo ante el contexto interno de esta institución, sino también hacia el exterior de la misma. Se parte de los sujetos por ser los protagonistas del proceso formativo que en este caso son los estudiantes normalistas y de ahí se desprenden los actores secundarios que enriquecen, limitan o fortalecen la formación del futuro docente.

Los estudiantes normalistas

Primeramente se aborda la problemática que se ha observado en los alumnos que cursan el último grado (séptimo y octavo semestre) de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012 (LEP 2012), alumnos que ya llevan tres años de permanencia y estudio esta currícula, en este grado deben de demostrar en la práctica profesional sus conocimientos adquiridos durante toda su formación académica, debido a que pasan más tiempo en las escuelas de prácticas y tienen mayor oportunidad de autoevaluar sus fortalezas y áreas de oportunidad para así mejorar sus niveles de desempeño docente. En este grado se deben de ver plasmadas no sólo el manejo de las teorías, sino también la vinculación de éstas en su quehacer educativo y su capacidad de investigación, situaciones que exigen de ellos el manejo de metahabilidades de argumentación y reflexión que lo lleven al análisis consciente de su quehacer docente. Se plantean las siguientes situaciones principales que generan cierta problemática en la formación de los alumnos, estas son:

Los estudiantes normalistas:

No usan la teoría estudiada en cada una de las asignaturas que forman los trayectos de la licenciatura para la resolución de sus problemas académicos, escolares, áulicos y de gestión, esto se manifiesta a la hora en que argumentan sus saberes, por ejemplo, cuando analizan sus prácticas los estudiantes sólo comentan su hacer pero no lo avalan con una teoría que defina y defienda ese actuar, así mismo a la hora de aportar alguna idea en clase sus éstas son vagas y carecen de profundidad y riqueza teórica, no saben sustentar en autores sus saberes. Al resolver una problemática que se les presenta en el aula sus soluciones consisten en terminar el problema sin investigar la raíz de la situación y sin valorar las consecuencias de las mismas.

En sus diarios de campo y en las planificaciones argumentadas se manifiesta una gran carencia de sustento y profundidad teórica, el estudiante normalista sólo se

concreta en abordar generalidades sin llegar a un proceso de análisis que lo lleve a buscar soluciones o resolver problemáticas escolares que se le presentaron en sus prácticas. Las acciones llevadas a cabo son sin un método y estrategia didáctica sustentable, ya que ignoran por completo estos datos, debido a que no han logrado ese proceso de secuencialidad de conocimientos o su nivel de logro es muy bajo.

Sus referentes conceptuales, metodológicos, didácticos, técnicos no son utilizados con asertividad en sus contextos, tanto educativo como escolar. Esta situación se manifiesta en sus planificaciones, las cuales son elaboradas sólo para mostrar acciones aisladas para abordar un contenido, no presentan actividades y estrategias que le lleven al logro de aprendizajes esperados de forma sistemática.

No tienen conciencia de sus acciones profesionales, al carecer de una sólida base teórica, sus acciones sólo se concentran en la resolución o actuaciones a priori sin ver más allá de las consecuencias. Muestra de ello, se presenta en las prácticas, cuando el estudiante normalista se enfrenta ante una situación problema con padres de familia no actúan basados en lo legislativo para tener una mayor protección profesional sólo tranquilizan la situación o con un alumnos que impliquen unas solución basada en la psicología para buscar una solución desde la raíz, su actuar es similar sólo maquillan problemáticas sin dar soluciones, su actuar se basa en la minimización del problema para salir de él, sin buscar alternativas sólidas de solución.

Así mismo se presenta una actitud nula en el autoaprendizaje, es decir, no hay iniciativa e interés por parte del estudiante normalista por investigar y fortalecer el autoconocimiento, debido al desinterés o la falta de motivación intrínseca. Los estudiantes normalistas sólo se concentran en lo que se les ofrece de cátedra o información en la escuela normal, no buscan investigar más allá de lo que sienten como obligación para acreditar una asignatura, su saber se estaciona en lo que el docente transmite y estudian en el aula prueba de ello es el vocabulario que utilizan al referencias sus conocimientos, sólo utilizan conceptos que se estudian en el momento mismo del semestre o semestres anteriores y en algunas ocasiones nombran autores estudiados de una forma muy vaga y poco referencial, en su preparación no existe otros datos fuera de lo que el programa propone. Por ejemplo, si van a hablar de las características del niño sólo mencionan a Piaget, Vygotsky y tal del a Ausubel, de ahí en más su fundamento es nulo.

La habilidad de reflexión y argumentación presentada por el estudiante normalista se manifiesta con un bajo nivel de calidad, debido a la casi nula comprensión de conocimientos, es decir, los alumnos recitan la información más no se apropian de ella para sustentar su hacer, lo cual genera en el estudiante normalista una situación de desconfianza en la adquisición de sus saberes, debido a que no encuentra una relación concreta y específica entre la teoría estudiada en la normales y su

aplicación en el contexto de acción, es decir, las escuelas primarias. Prueba de ello lo encontramos en el manejo de información, sólo recitan el conocimiento que están estudiando en el semestre que están cursando, ya que olvidaron lo estudiado en semestres anteriores, o cuando trabajamos un tema que se viene estudiando desde primer semestre no recuerdan el contenido o sólo se concretan a dar datos aislados de la información.

Finalmente, la capacidad para comunicarse y expresar sus ideas tanto en forma oral como escrita posee muchas debilidades. Sus textos utilizados carecen de coherencia y cohesión, por ejemplo al hablar y sustentar un hecho sólo mencionan datos pero no el análisis y la reflexión de los mismo y que decir de una fundamentación teórica, ésta o no se manifiesta o es muy pobre, cuando se solicita un ensayo, proyecto o simplemente el análisis de sus prácticas, la estructura presenta desorganización y el contenido es irrelevante, más bien se concreta en manejar información carente de secuencialidad y profundidad que lo lleven a reflexionar y analizar datos, hechos o situaciones que lo lleven a la investigación. Prueba de ello se tiene en las planeaciones argumentadas, éstas carecen de riqueza conceptual y argumentativa que dé validez a su conocimiento, comprensión y manejo del mismo en su práctica profesional.

Los maestros formadores de formadores.

Un factor preocupante es el limitado conocimiento que tiene el formador de formadores del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2012 (LEP2012). El catedrático carece de una visión globalizadora que concentre factores tales como la secuencialidad, profundidad y gradualidad de los contenidos estudiados en cada uno de los trayectos de formación, lo cual produce la desarticulación de saberes provocando que el logro de las competencias profesionales y específicas que pretende desarrollar este plan de estudios se vean limitadas. Esta situación se manifiesta se presenta cotidianamente en las academias de grupo, los docentes desconocen el contenido abordado en otros trayectos que se trabajan en el mismo semestre y por lo tanto no existe una vinculación de contenidos, dejando de lado los nudos conceptuales, procedimentales y actitudinales que fortalecen la formación del estudiante normalista y enriquecen el hacer docente y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

A tal grado es el desconocimiento que manifiestan los docentes en cuanto al conocimiento del programa de la LEP 2012, que de los 110 maestros que forman aproximadamente el total de los trayectos, el 60% no sabía cuántos y cuáles trayectos conforman la Licenciatura en Educación primaria, desconociendo el contenido de los mismos, debido a la poca preocupación que se tiene por conocer, comprender y

manejar los programas de otras asignaturas y buscar el logro del perfil de egreso con los mejores índices de calidad.

Otra situación preocupante y que genera grandes conflictos académicos es el desconocimiento que tienen los catedráticos sobre el plan de estudios y los programas de educación básica, y sólo se focalizan en su asignatura abordando en ella un sinnúmero de contenidos teóricos, sin realizar una vinculación idónea entre la teoría marcada en la currícula de la LEP 2012 y los planes de estudio de educación básica y con la realidad docente, provocando la desarticulación de saberes, situación que provoca en los estudiantes conflictos académicos, como por ejemplo: no tomarle sentido a lo que estudian en aula, repetir patrones de formación obsoletos y no acordes a la realidad social, educativa, escolar y áulica, no saber argumentar su práctica y mucho menos analizar sobre ella, para buscar soluciones a conflictos presentados en su hacer docente y que decir ser capaces de investigar sobre sus problemáticas vividas y lo más preocupante la realización de planeaciones argumentadas con muy bajo nivel de calidad.

Esta situación se da por dos motivos, el primero que el trabajo del docente formador se concentra en la transmisión del programa de su asignatura a trabajar y no aborda su vinculación con programas de básica, la pregunta sería ¿por qué? muy sencillo, el desconocimiento por parte del docente formador sobre la realidad de la educación básica.

Lo mencionado anteriormente se puede comprobar con los datos de formación profesional de los catedráticos, datos obtenidos por los informes dados por los jefes de departamento de cada trayecto. Así se tiene que de 110 maestros que integran aproximadamente la plantilla de los 5 trayectos, 40 de ellos trabajan o han trabajado en nivel básico y sólo 26 de ellos en primarias, de los cuales 20 actualmente laboran en primaria y de éstos 12 de 16 que integran el trayecto de práctica profesional son docentes en servicio dentro de escuelas primarias, esto hace evidente que los catedráticos no tienen un acercamiento con la realidad educativa y socio-cultural que se vive en las escuelas para las cuales se está formando, ya que un alto porcentaje de estos docentes formadores de la LEP 2012, sólo labora y conocen el contexto de educación superior, por lo tanto, ignora por completo tanto la realidad educativa como escolar y qué decir áulica de las escuelas primarias, en la cuales va dirigida la formación que ellos están dando, provocando que su práctica docente carezca de ejemplos relacionados con la realidad latente que se vive en contextos internos y externos que engloban la vida de una primaria.

Y el segundo motivo, el escaso trabajo de academias en los cuales coincidan todos los integrantes de los trayectos que forman la malla curricular del semestre en estudio y así poder realizar un trabajo cooperativo y colegiado en el cual se vinculen saberes y

movilizar éstos para así generar productos con mayor riqueza argumentativa en donde se muestre la presencia de la vinculación teórica y el manejo de ésta en la realidad de la práctica profesional de la escuela primaria.

Una problemática que genera grandes carencias en la formación del estudiante normalista es que el docente perteneciente a cada trayecto formativo no realiza un análisis de la práctica realizada por los estudiantes en las escuelas primarias, desde su trayecto mismo, es decir, no toma en cuenta lo estudiado en su asignatura para analizar la práctica profesional de los normalistas y así poder evaluar los niveles de apropiación de saberes y el uso de éstos dentro del campo en el que se está formando. Se carece de un análisis sistemático partiendo desde la planificación hasta la argumentación de la misma, el desarrollo de ésta en el contexto áulico y su evaluación desde la asignatura de cada trayecto formativo y así poder enriquecer la formación teórico-práctica del normalista. Esa actividad se deja al docente del trayecto de práctica profesional, lo cual provoca una limitada evaluación del hacer del estudiante ya que el catedrático no puede analizar desde la perspectiva de cada trayecto de formación las fortalezas y áreas de oportunidad que se han presentado y así enriquecer la formación analizando y reflexionando las acciones que manifiesten el logro de competencias profesionales y el perfil de egreso.

Los docentes de los demás trayectos a excepción del encargado del trayecto de práctica profesional, no se involucran en las prácticas profesionales de los alumnos, en cuanto a su planificación, realización y evaluación de la misma. Debido a que sólo se considera como único responsable de estas actividades a este docente, lo cual genera desarticulación no sólo académica, sino también metodológica, didácticas, ontológica, epistemológica y axiológica tanto en el momento del análisis de la práctica como el estudio, seguimiento y evaluación de la asignatura que cada docente tiene a su cargo, provocando en el alumno una muy pobre visión de secuencialidad, profundidad y gradualidad de los contenidos estudiados y la funcionalidad de los mismos en su contexto real de práctica educativa, escolar y áulica. Los docentes de otros trayectos desconocen desde lo más simple como es la escuela y el grado que atenderá el estudiante normalista en sus prácticas, por lo tanto, ignora el contexto interno y externo en el cual el alumno manifestarán sus saberes adquiridos en la normal y al carecer de estos datos, es imposible realizar un análisis sistemático, formativo, funcional y reflexivo de las prácticas realizadas por los normalistas.

El currículum

Existe una desconexión del currículum con la práctica real educativa y escolar, ya que el programa en sí no contempla la situación que vive actualmente la educación

básica, comenzando por la gran cantidad de textos que abordan teorías informativas y no su vinculación con planes de estudio de educación básica, en especial los programas de educación primarias, el trabajo pedagógico de las asignaturas abordadas en este nivel y las formas en que se contempla aspectos tales como planificación, evaluación y seguimiento del acto pedagógico y didáctico del actuar del docente. Los currícula de la LEP 2012 no tiene espacios definidos para la didáctica de las asignaturas a trabajar en la escuela primaria, en su mayoría la teoría estudiada sólo define aspectos de argumentación del saber y del ser y no la vinculación con el hacer.

Dentro de este currículo existe mucha libertad en la elección de escuelas primarias de práctica por parte del alumno, ellos asisten a instituciones que ellos mismos eligen de acuerdo a sus preferencia personales y no académicas que puedan enriquecer su formación, tales como: cercanía a sus hogares, conocidos que laboran en esas escuelas o facilidad en el acceso a las mismas, sin importar si el nivel académico que en ella se desarrolla y los niveles de idoneidad que presentan los maestros que en ella laborar. Dos situaciones que favorecerán su formación profesional y que con ellos realizarán su práctica profesional con mayor eficiencia y eficacia.

No se define el compromiso académico de los catedráticos que forman la malla curricular del semestre (En este caso séptimo y octavo) en la planificación, realización y seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas, debido a que no se contemplan las visitas de éstos a las escuelas de práctica y la observación a los alumnos en el desarrollo de sus actividades pedagógicas y didácticas de su actuar docente, entre otras, esto provoca que el estudiante normalista sienta demasiada libertad en el desarrollo de su trabajo y el deber hacia éste depende de la responsabilidad, compromiso académico y niveles de profesionalización de los docentes en formación.

Así mismo no se contempla un formato de tutoría de práctica profesional que coloque a los alumnos de séptimo y octavo semestre en manos de docentes de primaria destacados, de los cuales puedan aprender y fortalecer sus saberes y así poder incrementar los niveles de logro tanto en el perfil de egreso como en las competencias profesionales y genéricas.

Las escuelas de prácticas

Las escuelas de práctica constituyen el vínculo específico entre la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza, al no existir un acercamiento informativo sobre su importancia en la formación de los estudiantes normalistas se genera una ruptura tanto en la concreción del currículum como del perfil de egreso del

estudiante normalista ya que se carece de un seguimiento sistemático en la formación del mismo.

Una problemática latente es que no se tiene un catálogo en el cual se contemplen las mejores escuelas, con los maestros destacados que puedan fungir como tutores formativos externos que ayuden al estudiante normalista a enriquecer sus experiencias docentes y fortalecer sus saberes, de tal manera que se forme un equipo de análisis de práctica entre los catedráticos de la ByCENJ el tutor de la escuela primaria y el estudiante normalista.

Los maestros tutores que aceptan a nuestros alumnos normalistas en las aulas de las escuelas primarias carecen de información sobre la nueva currícula de la Licenciatura en Educación primaria, por lo tanto, ellos responden a la formación que llevaron cuando cursaron la normal, en su mayoría son egresados del plan 1997 y 1984, los cuales no responden ni en enfoque, mucho menos propósitos y perfil de egreso, situación que limita la formación de nuestros alumnos, así mismo exigen organización del trabajo en muchas ocasiones de forma obsoleta las cuales no se relacionan con lo que solicita el maestro de la licenciatura encargado del estudio de cada trayecto y eso genera en el normalista una situación de estrés académico que lo lleva a no aprovechar al 100 % su estancia en las escuelas de práctica. Este es un aspecto que se debe de abordar desde la organización interna de la ByCENJ como de Dirección de Normales junto con Servicio Profesional Docentes (SPD), dar la oportunidad a los mejores docentes en servicio de contribuir a la formación de los futuros docentes que estarán al frente de las aulas en las escuelas primarias.

Esta problemática en la que cualquier docente en servicio sin importar sus niveles de evaluación ante SPD provocan situaciones tales como: no hacen en tiempo y forma observaciones a los alumnos practicantes sobre el desarrollo de su trabajo docente, debido a que carecen por un lado de actualización académica y por otra información sobre la nueva currícula y sus exigencias tanto en competencias profesionales y genéricas.

Desconocen las planificaciones de los alumnos, debido a que sólo se concreta el tutor o docente de escuela primaria a vaciar en el normalista la responsabilidad del trabajo docente, son tiempos en los que este primero aprovecha para realizar otras actividades menos observar y dar aportaciones para mejorar la práctica. El normalista se convierte en el responsable absoluto del grupo de primaria y el docente se deslinda de toda responsabilidad académica. De ahí que las mejores escuelas deben de contemplarse como medios para formar con mayor eficiencia y eficacia al docente en formación y así elevar los niveles de calidad.

Antecedentes

Evolución del término

Encontramos el inicio del término metahabilidad (más no con este concepto) en los inicios de la escuela nueva, progresista, centrada en el alumno, en la que la metodología principal sería la resolución de problemas, mediante un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. El papel del alumno es fundamentalmente activo, el que lograría de este modo aprender por sí mismo en forma significativa, consiguiendo un aprendizaje más duradero, enseñar a pensar significa capacitar al sujeto para que pueda profundizar su conocimiento y extenderlo realizando conexiones interdisciplinarias que le dan cada vez más amplios y más ricos significados a lo que aprende.

Los profesores aprenden mejor cuando llevan a la práctica lo que aprenden y reflexionan acerca de su acción en colaboración con otros. Vygotsky (1978) plantea que las funciones superiores se originan en la interacción con otros, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, éstas se encuentran determinadas por la forma de ser de la sociedad: Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

Es por eso que el aprendizaje entre pares es una práctica valorada y efectiva al interior de la escuela (Beas, 1997). Las personas juntas sobrepasan el esfuerzo individual

Enseñar para el aprendizaje profundo implica, por otra parte, definir este concepto. Entendemos que una persona ha aprendido profundamente un contenido cuando es capaz de realizar una variedad de operaciones mentales sobre un mismo tópico, tales como dar explicaciones, mostrar evidencias y ejemplos, sacar conclusiones, generalizar, comparar, aplicar a situaciones nuevas, establecer analogías, presentar la información desde diferentes perspectivas, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana, avanzar en el conocimiento estableciendo relaciones inusuales (Beas, 1996)

Sternberg (1999) establece en su Teoría Triárquica... "la información puede de ser tratada bajo tres perspectivas analítica, creativa y práctica", a lo cual le llamó "inteligencia exitosa" en ésta actúa la pericia, la cual es definida como un proceso continuo de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades necesarias para alcanzar un alto nivel de maestría en uno o más dominios de ejecución en la vida"., en ella se involucran metacomponentes del pensamiento, (antecedente principal de las metahabilidades) para su desarrollo éste se conforma de varias fases: definición del problema, representación de la información, distribución de recursos y monitoreo y evaluación de la resolución de problemas.

Sternberg desarrolla un modelo de desarrollo de la pericia, el cual tiene seis elementos claves, los cuales los podemos establecer por sus características como nudos esenciales para el desarrollo de metahabilidades:

- Habilidades metacognitivas. Se refiere al conocimiento y control que tiene la persona sobre su propia cognición, por ejemplo, los metacomponentes de planeación, ejecución, evaluación, autorregulación.

- Habilidades de aprendizaje. Son aquellas habilidades que nos permiten adquirir el conocimiento. Éstas pueden ser explícitas o implícitas, por ejemplo, selección, organización e integración de la información.

- Habilidades del pensamiento. Hay tres tipos y son los metacomponentes de ejecución: habilidades del pensamiento crítico-analítico, incluye analizar, criticar, juzgar, evaluar y contrastar. Habilidades del pensamiento creativo, incluye crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar. Habilidades del pensamiento práctico incluye, aplicar, usar, utilizar y practicar.

- Conocimiento. Este es de tipo declarativo, procesual y procedimental.

- Motivación. Intrínseca y extrínseca.

- Contexto. Factores ambientales, culturales e institucionales.

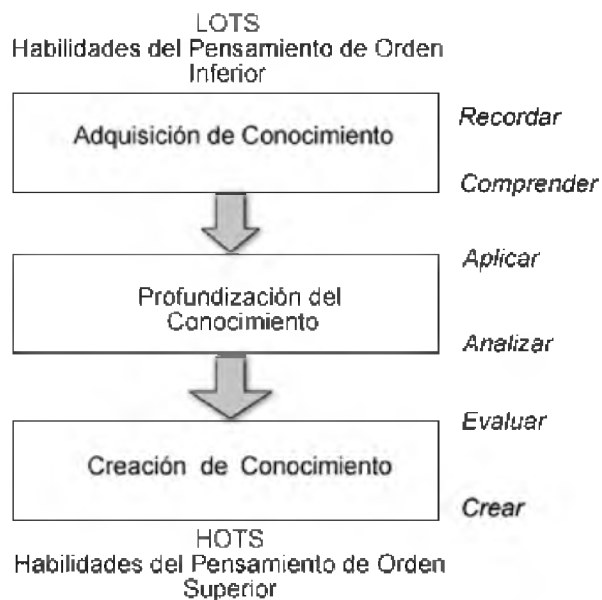
Enseñar el pensamiento en forma transversal implica, entonces, estrategias que incluyan simultáneamente objetivos relacionados con el contenido y objetivos relacionados con las habilidades cognitivas. El modelo de infusión del pensamiento, propuesto por Perkins y Swartz (1989) y contrastado en nuestra realidad por Beas (1994), constituye una alternativa válida para conseguir este propósito. Infundir significa integrar, unir contenido y habilidades. Así, torna sentido la expresión “pensar para aprender”, es decir, usar nuestro potencial para un mejor conocimiento y comprensión de nuestro entorno, manejando y dominando el pensamiento autorregulado, crítico y creativo, base esencial de las metahabilidades. La idea de la transversalidad permite, además, tomar el tiempo necesario integrando todos los esfuerzos en el transcurso del desarrollo del currículum.

Taxonomía de Bloom para la era digital, expone las habilidades de pensamiento de orden superiores (2008), enseñar conocimiento o contenido contextualizado con las tareas y actividades que llevan a cabo los estudiantes. Nuestros estudiantes responden positivamente a problemas del mundo real. Nuestro suministro de conocimiento debería constituir un andamiaje que apoye el proceso de aprendizaje y ofrezca fundamento a las actividades.

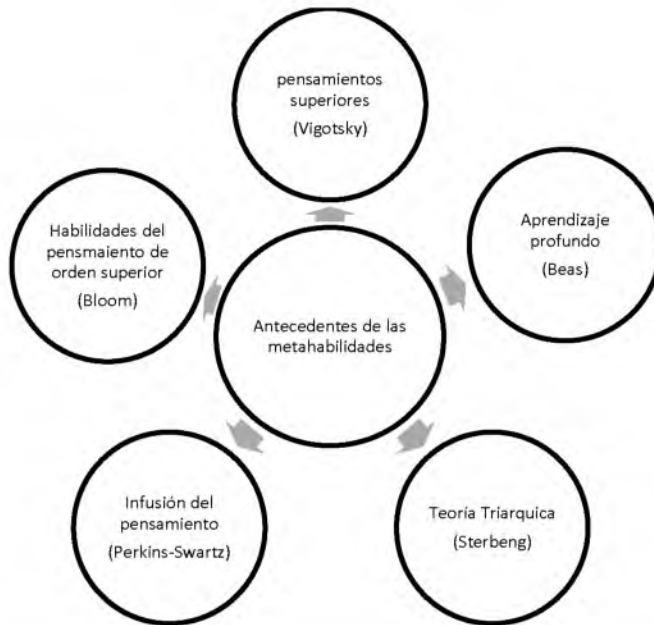
Las habilidades de pensamiento son fundamentales. Mientras que mucho del conocimiento que enseñemos será obsoleto en unos años, las habilidades de pensamiento, una vez se adquieren, permanecerán con nuestros estudiantes toda su vida. La educación de la era Industrial se enfocó en las Habilidades del Pensamiento de

Orden Inferior. En la taxonomía de Bloom éstas están relacionadas con aspectos como recordar y comprender. La pedagogía y la enseñanza del Siglo XXI están enfocadas en jalonar a los estudiantes de las Habilidades del Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) hacia las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS).⁶⁷

El docente del Siglo XXI jalona el aprendizaje de los estudiantes, construyendo sobre la base de recordar conocimiento y comprenderlo para llevarlos a usar y aplicar habilidades; a analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias y, a elaborar, crear e innova.



⁶⁷ TAXONOMÍA DE BLOOM PARA LA ERA DIGITAL Andrew Churches <http://edorigami.wikispaces.com>



Estas metahabilidades las podemos clasificar en tres dimensiones: cognitivas, emocionales y prácticas las resultan de la combinación de múltiples y variadas competencias personales y profesionales que permitirán la gradualidad de su aplicación. De esta clasificación sólo nos enfocaremos a una metahabilidad cognitiva que es la argumentación, la cual, como toda manifestación del lenguaje natural, no puede definirse en abstracto, sin considerar su uso. Siguiendo a Benveniste, entendemos el lenguaje como puesta en acto del sistema de la lengua, un acto de enunciación en el cual un *yo* se dirige a un *tú* con un propósito determinado y en una situación concreta, de modo que la lengua se convierte en discurso. En este sentido, la argumentación viene a constituirse en un macro-acto de enunciación donde un emisor se dirige a un receptor con el fin de predicar algo y fundamentar sus puntos de vista con un propósito dado; y, a la vez, ese macro-acto de enunciación argumentativa comprende una serie de acciones o "actos de habla" (como se designan en la pragma-lingüística, a partir de Austin y Searle), tales como el acto de opinar, de aseverar, de explicar, de justificarse, etc.

¿En qué momento la habilidad de la argumentación se convierte en una metahabilidad intelectual argumentativa?

ARGUMENTACION	
<p>HABILIDAD Pensar para hacer y mejorar Sustentar para comprender Metodología expositiva-descriptiva</p> <p>Saberes lineales Responde cuestionamientos bajo nivel de análisis, ejemplo: Que es un/una.... ¿Dónde está/n..... ¿Cómo ocurre/ocurrió... ¿Por qué¿Cuándo¿Quién/Quiénes ¿Cuál (de).....¿Cuáles (de)... ¿Recuerdas... ¿Puedes nombrar... (3 ó 5) ...¿Cómo se explica.....</p> <p>Reflexionar al final del proceso Se utilizan conocimientos Existe la secuencialidad y gradualidad de conocimientos y acciones Sustentos críticos de orden experiencial y teórico de orden general</p> <p>Se contempla un pensamiento regulado por el seguimiento de instrucciones para la demostración del conocimiento Uso de conocimientos científicos sencillos de carácter factual y de utilizar el conocimiento común de la ciencia para extraer o evaluar conclusiones</p>	<p>METAHABILIDAD Pensar para aprender y transformar Sustentar para evaluar y crear Metodología basada en el juicio crítico-analítico</p> <p>Saberes Transversales Responde cuestionamientos de alto nivel de análisis, ejemplo: Qué cambios haces/harías para resolver... ¿Cómo mejoras o mejorarías... ¿Qué pasa/pasaría si...-Por favor, explica en mayor detalle la razón o la causa.... -Por favor, propón una alternativa, Estás de acuerdo con las acciones X...¿Estás de acuerdo con el resultado ¿Cuál es tu opinión de¿Cómo pruebas / probarías o refutas/refutarías...¿Cuál es el valor o la importancia de ¿Es/sería mejor, si.....¿Qué recomiendas/ recomendarías ¿Cómo evalúas/ evaluarías¿Qué citas/ citarías para sustentar las acciones de....</p> <p>Reflexionar durante el proceso Se utilizan competencias Existe la secuencialidad, gradualidad y profundidad de saberes Sustento crítico de orden teórico y práctico de orden específico, es decir, guiado hacia una disciplina específica.</p> <p>Exige un pensamiento autorregulado, crítico y creativo que lo lleve al análisis y transformación de saberes para crear nuevas alternativas de acción. Crear o emplear modelos conceptuales para hacer predicciones o dar explicaciones; analizar investigaciones científicas o el diseño de un experimento o</p>

<p>Conciencia reflexiva de lo que se dice y hace</p>	<p>identificar una idea; comparar datos para evaluar puntos de vista alternativos, y comunicar argumentos científicos y descripciones de forma detallada y precisa. Conciencia crítica del hacer con saber</p>
--	--

Problema

Los docentes en formación manifiestan en sus planeaciones argumentadas una carencia de sustento teórico que dificultan la reflexión sobre la práctica, el análisis y la transformación de la misma. Así mismo en sus diarios de campo se observa una ausencia de profundidad teórica, concretándose sólo a abordar generalidades y finalmente sus referencias conceptuales, didáctica, pedagógica y metodológicas y técnicas no son utilizadas con certeza en el contexto escolar.

Como consecuencia de lo anterior, se puede establecer que: los alumnos no se apropian de los saberes esperados para el logro del perfil de egreso, dificultando el logro de las competencias profesionales lo cual a su vez dificulta la transformación de la práctica educativa. Por tanto surge el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo se desarrollan la metahabilidad intelectual de la argumentación en el estudiante normalista durante el trayecto de práctica profesional?

Preguntas secundarias

¿Qué son las metahabilidades intelectuales?

¿Qué papel juega el docente responsable de las asignaturas que conforman el trayecto de práctica profesional en la formación de la metahabilidad intelectual de argumentación en el estudiante normalista?

Objetivos:

Definir el desarrollo de las metahabilidad intelectual de la argumentación en el estudiante normalista en el trayecto de práctica profesional, tomando en cuenta los niveles de secuencialidad, gradualidad y profundidad de los contenidos estudiados durante este trayecto.

Evaluar las planeaciones argumentadas para determinar el nivel de desarrollo de la metahabilidad intelectual argumentativa que poseen los estudiantes normalistas tomando en cuenta la taxonomía de Bloom de la era digital.

Referentes teóricos - conceptuales

CONCEPTO	DEFINICION	DIFERENCIAS CON LAS COMPETENCIAS
CAPACIDADES	Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes.	Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y psicomotrices) con el fin de llevar a cabo una actividad. Las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se va a actuar con idoneidad; las competencias, en cambio sí implican la actuación idónea con un alto grado de probabilidad.
DESTREZAS	Originalmente, este término significaba lo que se hacía correcto con la mano derecha. Luego pasó a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión.	Las competencias tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos tanto a corto como a largo plazo.
HABILIDADES	Consiste en proceso mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia.	Las competencias son procesos que se ponen en acción buscando la eficiencia y la eficacia, pero, además, integran comprensión de la situación, conciencia, crítica, espíritu de reyo, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Diplomado para maestros de primaria 2° y 5°. Módulo 1. Fundamentos de la Reforma. México. SEP.

Una metahabilidad es una habilidad superior que permite desarrollar otra. (Beatriz Marcano 2012). Al tomar el prefijo, se puede definir qué: meta es más allá de, por lo tanto, es: más allá de la habilidad, de ese conjunto de acciones que se realizan de una manera eficiente y eficaz. La toma de conciencia de saberes y su aplicación en la resolución de situaciones problemáticas son producto de la interrelación horizontal de las habilidades, destrezas, capacidades y competencias, las cuales nos llevan a pensamientos/acciones que implican un grado más alto de conciencia, es decir, es habilidades de habilidades que nos llevan al pensamiento profundo (Josefina Beas) que

permite utilizar otras que requieren un mayor nivel de aprehensión por parte del sujeto, creando así las metahabilidades.

De acuerdo a lo investigado podemos establecer que las características de las metahabilidades son: (Prensky. 2011)

1. Descubrir lo que hay que hacer comportándose éticamente, pensando de forma crítica, definiendo metas.
2. Conseguir que se haga con la planificación, resolviendo problemas, mediante la autoevaluación.
3. Realizarlo con otros asumiendo liderazgo, comunicando, interactuando con los demás.
4. Actuar de forma creativa mediante la adaptación, la investigación y el diseño.
5. Mejorar continuamente, reflexionar, ser proactivo y asumir riesgos.

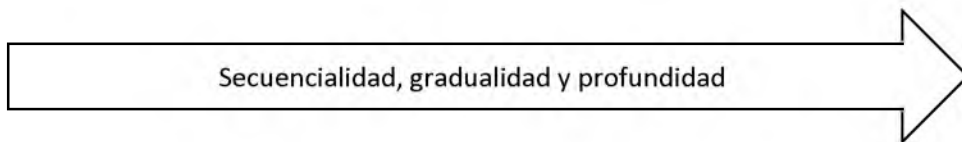
Tomando en cuenta lo investigado podemos agregar que las metahabilidades poseen también las siguientes características:

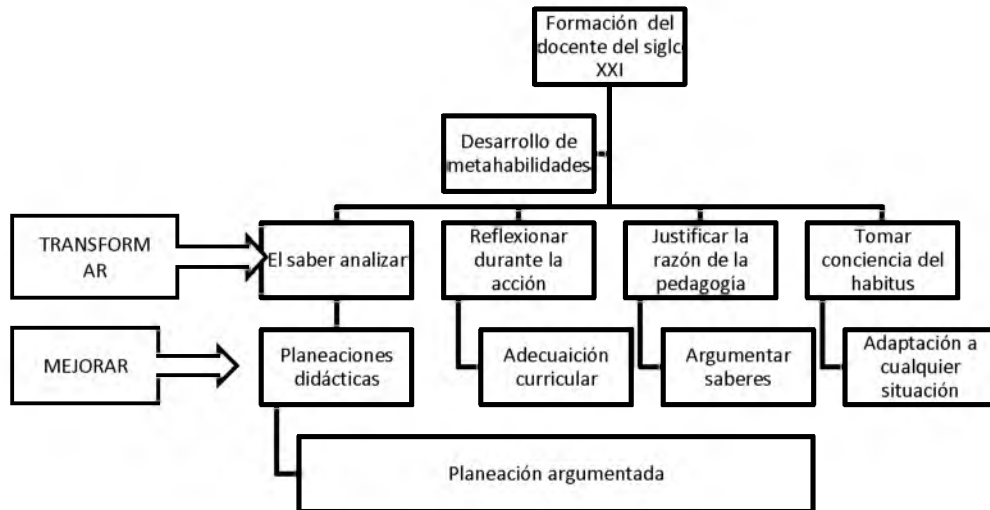
Conocer y comprender la operación mental que define el proceso (tales como la argumentación, reflexión, análisis e investigación – metahabilidades a desarrollar en el estudiante normalista)

Aplicar la operación mental en la gran variedad de contextos y problemáticas.

Evaluar y perfeccionar los procedimientos de adquisición de los saberes adquiridos

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7° y 8°
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica Profesional





Aspectos metodológicos

La perspectiva metodológica de este estudio es de tipo interpretativa o cualitativa, la cual no aborda la realidad educativa en sí, sino cómo se construye esta realidad, es comprenderla, centrándonos en la interpretación de los hechos. En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los sujetos construyen, y cómo van tomando como producto de las interacciones teóricas y experienciales sentido, lógica y función dentro de su contexto.

En la presente investigación nos centraremos en el estudio de casos el cual se utiliza para obtener una comprensión profunda de una situación y su significado dentro de un contexto específico. El interés se ubica más en el proceso que en el producto, en el contexto más que en una variable específica, en el descubrimiento más que en la confirmación. Los estudios de casos son descripciones y análisis de unidades simples o de sistemas delimitados (Smith. 1978), tales como un individuo, un programa, un grupo, una intervención, o una comunidad.

En el trabajo específico de esta investigación nos centraremos en el análisis del programa de trayecto de práctica profesional y de las planeaciones argumentadas elaboradas por los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a la primera generación del plan 2012.

El propósito del estudio de caso en este estudio, tomando en cuenta a Guba y Lincoln, 1981:374, lo podemos clasificar de la siguiente manera.

	Evaluativo	
Propósito del estudio de caso	Acción	Producto
Comprobar	Pesar	Juicios
	Plan de estudio del trayecto de práctica profesional. Planeaciones argumentadas.	

Atendiendo la clasificación de estudios de casos propuesta por Yin (1994), podemos establecer que esta investigación es:

Según el objetivo de la estrategia de investigación	Exploratorio
Con respecto al número de casos que conforman un estudio	Caso único
En función del paradigma en el que el investigador se sitúa	Enfoque interpretativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Cepeda, 2006; Yin, 1994

Es de tipo exploratorio debido a que por primera vez se va a hacer un estudio sobre la secuencialidad, gradualidad y profundidad del programa del trayecto de práctica profesional de la Licenciatura en educación primaria y cómo influye éste en el desarrollo de la metahabilidad argumentativa en el estudiante normalista.

Desde el punto de vista que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis, múltiples o comparativos casos. En este tipo de estudio se hacen las mismas preguntas a los distintos casos, pero realizando una comparación de las respuestas para llegar a conclusiones importantes. De esta manera, las evidencias basadas en varios casos pueden ser consideradas más sólidas y convincentes, porque la intención en el estudio de casos múltiples es que coincidan los resultados de los distintos casos, y por supuesto esto permitiría añadir validez a la teoría propuesta.

Instrumento para el análisis de las planeaciones argumentadas siguiendo un esquema de metahabilidades.

PLANEACIONES ARGUMENTADAS	
Proceso de análisis bajo la conceptualización de metahabilidad intelectual Tomando como base la taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2008)	RECORDAR Qué es un/una.... ¿Dónde está/n..... ¿Cómo ocurre/ocurrió... ¿Por qué¿Cuándo¿Quién/Quiénes¿Cuál (de).....¿Cuáles (de)... ¿Recuerdas... ¿Puedes nombrar... (3 ó 5) ...¿Cómo se explica.....
	COMPRENDER Qué hechos (o ideas) muestran..... ¿Cuál es la idea principal de... ¿Qué declaraciones soportan...? ¿Qué es lo que pasa en/cuando ¿Qué significa... ¿Relata/narra/cuenta en tus propias palabras... ¿Cómo resumes...?
	APLICAR ¿Cómo usas/usarías . . . ¿Qué ejemplos puedes dar para (por)..... ¿Cuáles son los ejemplos que puedes dar para (por).....¿Cómo resuelves/resolverías X usando lo que tú has aprendido de Y.....¿Cómo organizas/organizarías..... para mostrar.....¿Qué tratamiento empleas/emplearías para¿Cómo aplicas/aplicarías lo que has aprendido para desarrollar.....¿De qué otra manera planeas/planearías para...¿Qué elementos escoges/escogerías para cambiar....¿Qué hechos/datos escoges/ escogerías para mostrar.....¿Qué preguntas haces/harías
	ANALIZAR ¿Cuáles son las partes/los elementos de¿Cómo se relata X con Y....¿Por qué crees que.....¿Nombra las partes¿Qué inferencias puedes hacer ¿Qué conclusiones puedes sacar de ¿Compara y contrasta X con Y.....¿Cómo clasificas/clasificarías ¿Cómo categorizas/ categorizarías.....¿Cuál es la relación entre...¿Cuál es la diferencia entre...
	EVALUAR ¿Qué cambios haces/harías para resolver... ¿Cómo mejoras o mejorarías... ¿Qué pasa/pasaría si...-Por favor, explica en mayor detalle la razón o la causa.... -Por favor, propón una alternativa...-Por favor, inventa... ¿Cómo te adaptas/ adaptarías para crear un/a X diferente ¿Cómo modificas/ modificarías el complot o el plan... ¿Qué se puede hacer para minimizar o maximizar ...¿De qué manera diseñas/ diseñarías X ...¿Con qué se puede combinar X para mejorar/cambiar...¿Qué harías, si tu pudieras X?¿Cómo pruebas/ probarías -Por favor, formula una teoría para.. -Por favor, predice la conclusión si X...
	CREAR ¿Estás de acuerdo con las acciones X...¿Estás de acuerdo con el resultado ¿Cuál es tu opinión de¿Cómo pruebas / probarías o refutas/refutarías...¿Cuál es el valor o la importancia de ¿Es/sería mejor, si.....¿Qué recomiendas/ recomendarías ¿Cómo evalúas/ evaluarías¿Qué citas/ citarías para sustentar las acciones de.....¿Cómo determinas/ determinarías...¿Qué escoges/ escogerías si¿Cómo priorizas/priorizarías.....¿Qué juicio haces/ harías de...¿Qué información usas/usarías para soportar el punto de vista de¿Cómo justificas/ justificarías...
Mejorar	Transformar

Resultados alcanzados y/o esperados

Se han tenido avances en el campo con la recopilación de las planeaciones argumentadas de los estudiantes que utilizaron en su última jornada de prácticas. Se inicia la etapa del análisis de los datos y simultáneamente se ha trabajado la conceptualización de los términos clave de la investigación.

Se avanza en el análisis de programa del trayecto de Práctica Profesional

Referencias bibliográficas

- Loya Chávez, H. (2007) "El modelo pedagógico en la formación de profesores", en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46/3, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, págs. 1-8.
- Mercado Cruz, E. (2007). "La paradoja del cambio en la formación inicial un análisis de la Reforma en las escuelas normales del Estado de México", IX Congreso de Investigación Educativa, COMIE, UADY, Mérida Yucatán
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Alebrijes. Granada España, pp 90-100
- Sánchez Barajas, R. (2016). "Planeación didáctica argumentada". Corazón de la evaluación docente. Editorial Trillas. México.
- Santos Guerra, M. (2010) "La formación del profesorado en las instituciones que aprenden", En revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm.68 (24,2), España: AUFOP, pp175-200
- SEP. Acuerdo 649 (2012) Por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria.
- SEP. Acuerdo 712. (2013) Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.
- SEP. El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. SEP. 2012. México.
- Sereno Tomás, C. (2006) "La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza". Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5.
- TAXONOMÍA DE BLOOM PARA LA ERA DIGITAL. Andrew Churches. <http://edorigami.wikispaces.com>